

Guter Politikunterricht: eine Zusammenschau empirischer Ergebnisse

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2019). Guter Politikunterricht: eine Zusammenschau empirischer Ergebnisse. In M. Lotz, & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel: neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 187-195). Frankfurt: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64391-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>

Guter Politikunterricht – eine Zusammenschau empirischer Ergebnisse

Vorstellungen zu gutem Politikunterricht gelten als Erfolgsgeschichte der Politikdidaktik. Sie hat über Jahrzehnte immer wieder neue Anregungen für und Anforderungen an guten Politikunterricht formuliert. Das Ziel guten Politikunterrichts teilen alle Politikdidaktiker/innen, wenn sie auch jeweils Unterschiedliches darunter verstehen. Dennoch wird seit einem Dezennium mit Blick auf das kulturelle Kapital und den Migrationshintergrund an den auffälligen Disparitäten im Unterrichtserfolg Kritik geäußert. Die Leistungsfähigkeit des Politikunterrichts ist zudem seit der international vergleichenden Civic-Education-Studie (Oesterreich 2002) mit dem nur mittelmäßigen Abschneiden der deutschen Schüler/innen in der Diskussion. Wenn die Schüler/innen unterschiedlich gut und wenig lernen, richtet sich der Blick automatisch auch auf die Lehrkräfte. Was genau machen sie im Unterricht und was eben nicht?

Eigentlich wissen wir wenig über guten Politikunterricht. In der Vergangenheit wurden in der politikdidaktischen Literatur zahlreiche Anekdoten zu gelungenem Politikunterricht berichtet. In den neunziger Jahren nahm sich dann die qualitative Forschung dieser Thematik an (Gagel/Grammes/Unger 1992; Grammes/Weißeno 1993; Henkenborg/Kuhn 1998; Richter 2000). Die transkribierten Einzelstunden wurden im Hinblick auf ihre Schwächen und wenigen Vorzüge vor dem Hintergrund mehrerer individueller Vorstellungen von gelingendem Politikunterricht besprochen. Die ersten systematischen Studien zur Qualität des Politikunterrichts nähern sich der Frage guten Politikunterrichts auf neuen, unterschiedlichen Wegen an. Der vorliegende Beitrag wird sich auf diese Studien beschränken und versuchen, ausgehend von deren Ergebnissen ein Gesamtbild zu entwerfen.

Zunächst geht der Beitrag auf die in der Theorie entwickelten Indikatoren guten Politikunterrichts ein. Guter Unterricht wird mit Mündigkeit assoziiert, aber auch mit den Tiefenstrukturen nach dem Angebots-Nutzungs-Modell. Anschließend werden die operationalisierbaren Kriterien für gelingenden Unterricht und die Ergebnisse von vier Studien in einer Zusammenschau dargestellt. Ein kurzer Ausblick wird am Schluss formuliert.

1. Theoretischer Hintergrund

Die Rede vom guten Politikunterricht ist eine eingängige Formulierung. Er ist ein beliebtes Thema nicht nur in der bildungstheoretisch orientierten Politikdidaktik und Schulpädagogik, sondern auch in der kompetenzorientierten Didaktik und Lernpsychologie. Dabei ist er wissenschaftlich nicht einfach zu definieren. Ganz allgemein sollte guter Politikunterricht dazu führen, dass alle Schüler/innen lernen. Dieses Thema wird in der Ratgeberliteratur, der normativ vorgebenden und der psychologisch orientierten Politikdidaktik behandelt. Die Ziele guten Unterrichts, die erreicht werden sollen, können sein: die Beziehungsarbeit, der Wissenszuwachs, das politische Handeln, die Förderung des Selbstkonzepts, das entdeckende Lernen etc. Interessiert man sich nicht nur für die normativen Ziele, sondern auch dafür, ob die Schüler/innen diese nach einer Unterrichtseinheit oder einem Schuljahr erreicht haben, wird von effektivem Unterricht gesprochen. Dies erfordert die empirische Überprüfung der tatsächlichen Erfolge. Ist der Unterricht gut und effektiv, wird von qualitativem Unterricht gesprochen (Kunter/Ewald 2016).

Die bildungstheoretisch gewonnenen zehn wichtigsten Merkmale guten Unterrichts von Meyer (2004) stimmen nach Aussage des Autors mit dem Zehnerkatalog qualitativollen Unterrichts des Lernpsychologen Helmke (2009) nach dem Angebots-Nutzungs-Modell überein. Des Weiteren sieht Meyer eine Übereinstimmung mit den drei Kriterien des COACTIV-Modells professioneller Kompetenz (Kunter/Trautwein 2013) als Verdichtung des Zehnerkatalogs. Die Bestimmung der wichtigsten Indikatoren für qualitativollen Politikunterricht kann sich mithin an den theoretischen Modellen aus der Lernpsychologie orientieren.

Kunter und Trautwein unterscheiden kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und effiziente Klassenführung. Gold (2015) fügt noch das Erkennen und Bewerten von Lernfortschritten (Diagnose) als vierte Dimension hinzu. Diese drei bzw. vier Dimensionen werden zu den Tiefenstrukturen des Unterrichts gezählt. Für den Lernfortschritt ist die Qualität der Tiefenstrukturen von entscheidender Bedeutung. Empirisch belegt ist, dass sie das Lernen deutlich stärker beeinflussen als die Sichtstrukturen. Zu den Sichtstrukturen zählen die Organisationsformen des Unterrichts (Klassen-, Förder-, Kursunterricht, Klassengröße etc.), die Unterrichtsmethoden (z.B. Planspiel), die Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit), die Unterrichtsform (z.B. direkte Instruktion) etc. Sie sind leicht zu beobachten, aber nicht unbedingt lernwirksam. Unterrichtsmethoden sind nur dann lernwirksam, wenn sie mit den Tiefenstrukturen

zusammenwirken. Für die Förderung der Schüler/innen sind keine besonderen Sichtstrukturen nötig, aber die Qualität der Tiefenstrukturen. Dies deshalb, weil z.B. innerhalb der gleichen Sichtstruktur die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen variieren kann.

Die kognitive Aktivierung fordert die Schüler/innen zum Denken heraus. Die Bereitschaft zu aktivem Lernen wird geweckt. Kognitiv aktivierend sind herausfordernde Fragen, klare und verständliche Erklärungen, geschickt gewählte Problemstellungen, Präsentation widersprüchlicher Informationen etc. (Gold 2015, 16). Sie können die subjektiven Konstruktionsprozesse in Gang setzen. Die neuen Informationen werden als Ergebnisse des Lernens im Gedächtnis behalten. Wichtig für den Lernerfolg ist, dass dabei die Aufgabenschwierigkeit und das Niveau der Vorkenntnisse zusammenpassen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Gestaltung des Lernmaterials. Zu starke Reduktionen nehmen den Schüler/innen demgegenüber die kognitive Eigenaktivität ab.

Das Aktivierungspotential ist hoch, wenn die Aufgaben offengehalten sind und nicht nur eine einzige, sondern mehrere Lösungen oder unterschiedliche Lösungswege zulassen. Eine Problemstellung ist genauso wichtig wie der Bezug zum politischen Alltag (Aktualität). Ein institutionenkundlicher Unterricht ist nicht kognitiv aktivierend, da er nur Fakten abfragt (ebd., 64ff.). Argumentieren ist wichtiger als reproduzieren. Anspruchsvoll sind die Begründungs-, Bewertungs- und Urteilsfragen. Solche Fragen wecken eher Interesse, wenn die Schüler/innen eigenständig und in kooperativen Lernsettings arbeiten können. Hinzukommen müssen aber noch die (konstruktive) Unterstützung und die gute Strukturierung der Lernsituation.

Für das Lernen sind die emotionale und motivationale Ebene genauso wichtig. Es wird mehr gelernt, wenn sich die Schüler/innen im Unterricht wohlfühlen. Inhaltliche Lernunterstützung oder Hilfestellung ist dann konstruktiv, wenn die Lehrkraft und die Schüler/innen respektvoll miteinander umgehen. Dominanz und Kooperation sind gleichermaßen wichtig. Das Feedback ist konstruktiv, wenn die Richtigkeit des Lösungsansatzes betont und weitere Hilfestellungen gegeben werden. Ein fehlerfreundlicher Unterricht versteht Fehler als willkommene Lerngelegenheit. Das Interaktionstempo darf nicht zu schnell sein, damit die Schüler/innen überlegen und sich austauschen können (Kunter/ Trautwein 2013, 97ff.).

Eine effiziente Klassenführung stellt eine Lernatmosphäre her, in der gut gelernt werden kann. Hierzu tragen z.B. die Aufstellung klarer Regeln, die Vorstrukturierung der Unterrichtsabläufe, ein gut vorbereiteter Unterricht, ein Vorgehen mit abgestuften Konsequenzen bei Unterrichtsstörungen und ein nonver-

bales Vorausagieren bei. Routinen der Interaktion und Kommunikation schaffen Transparenz und Konsequenz (Gold 2015, 113ff). Alle drei Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig.

Es gibt zahlreiche Studien, die die drei Dimensionen der Tiefenstrukturen empirisch mit unterschiedlichen Instrumenten überprüft haben (vgl. z.B. Clausen 2002; Baumert u.a. 2004; Kunter u.a. 2011; Lotz 2015; Kunter/Ewald 2016). Die Ergebnisse der Studien, die sich speziell auf den Politikunterricht beziehen, werden im Folgenden berichtet.

2. Ergebnisse

An der aktuellen Civic-Education-Studie (2017) nahmen 1.451 Schüler/innen aus Nordrhein-Westfalen teil. Solche internationalen Studien erlauben den Vergleich mit anderen Ländern. Die statistische Auswertung verfolgt das Ziel, die Schülerschaften in unterschiedlichen Staaten bzw. Bildungssystemen zu vergleichen (Abs u.a. 2017, 19). Deshalb finden sich in den vergleichenden Interpretationen zu Geschlecht, Migrationshintergrund oder kulturellem Kapital z.B. folgende Aussagen: „Im europäischen Vergleich ist das politische Wissen bei 14-jährigen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen allerdings eher gering ausgeprägt. In keinem anderen teilnehmenden Schulsystem, ausgenommen Bulgarien, ist das politische Wissen und Argumentieren so stark mit Aspekten der familiären Herkunft der Schüler/innen verbunden“ (Abs/Hahn-Laudenberg 2017b, 356). Kausal ist ein derartiges Ergebnis nicht im Hinblick auf die Qualität des Politikunterrichts interpretierbar, auch wenn der Vergleich mit Bulgarien, das auf dem letzten Platz in der europäischen Rangskala liegt, dazu einlädt. Das politische Wissen nordrhein-westfälischer Schüler/innen ist besonders breit gestreut. Es liegt signifikant unterhalb des europäischen Vergleichswertes (Abs/Hahn-Laudenberg 2017a, 93).

Die Autor/innen sprechen in einem Fazit auch die Qualität des Politikunterrichts an. „In Bezug auf Nordrhein-Westfalen wirft der hier vorgenommene erste deskriptive Blick auf die Ergebnisse eher Fragen zur Qualität zivilgesellschaftlicher, politischer und partizipativer Lerngelegenheiten auf, als dass sich Gesamturteile zu deren Quantität nahelegen. Fraglich ist, inwiefern das Einbringen aktueller politischer Fragestellungen durch die Schüler*innen, die Behandlung von klassischen Themen wie Wahl und Gesetzgebung im Unterricht sowie die rechtlich garantierten Möglichkeiten der Schülerpartizipation genutzt werden, um kontrovers und multiperspektivisch ein vertieftes konzeptuelles

Verständnis zivilgesellschaftlicher politischer Prozesse und Fragestellungen zu ermöglichen“ (Deimel/Hahn-Laudenberg 2017, 276).

Die hier anklingende Kritik an der Qualität des Politikunterrichts wird am Beispiel des Themas ‚Umweltschutz‘ noch weiter ausgeführt, das im Kern eigentlich im Geographie- und Biologieunterricht behandelt wird. Im Sinne der Demokratiepädagogik wird hier „die Verbindung von kognitiver Auseinandersetzung und konkreter Erfahrung“ (ebd., 276) vermisst. Auch der Vergleich mit dem Fach Religion weist auf Defizite hin, wenn knapp ein Drittel sie als wichtiger als Politikunterricht betrachten (Ziemes u.a. 2017, 193ff.). Anhand dieser Interpretationen wird deutlich, dass die Autor/innen zwar ausgewählten normativen Vorstellungen folgen und dem Politikunterricht eine Feuerwehrfunktion für gesellschaftliche Fehlentwicklungen zuweisen, aber der Auswertung ihrer Daten kein theoretisches Modell zugrunde legen.

Der auf drei Seiten beschriebene theoretische Rahmen der Civic-Education-Studie für Deutschland (Abs u.a. 2017, 21ff.) unterscheidet vier Inhaltsbereiche, ohne ihre theoretische Relevanz an entsprechenden Theorien zur Kompetenz o.a. fest zu machen. Stattdessen werden politisches und soziales Wissen, Wissen und Partizipation, die soziologische Konstruktion von Identität sowie persönliche und politische Werte analytisch nicht voneinander unterschieden. Daraus ergibt sich die Konfundierung der Konstrukte und Daten sowie zahlreicher Interpretationen. Die Politikdidaktik folgt in systematischen Studien dem Modell der Politikkompetenz (Weißeno u.a. 2010; Detjen u.a. 2012).

Die Studie von Manzel und Gronostay (2013, 200) untersucht erstmals das Qualitätsmerkmal kognitive Aktivierung mithilfe von vier Unterfacetten: Authentizität der Fälle, Fachkonzepte, kooperatives Lernen und Elaborationsdichte des Diskurses. Theoretisch basiert sie auf den Annahmen des Modells der Sicht- und Tiefenstrukturen sowie des Modells der Politikkompetenz. 11 Klassen mit ca. 300 Schüler/innen wurden videographiert. Die Schüler/innen kommen mit 41 % deutlich mehr zu Wort als in Mathematik oder Englisch. Allerdings überwiegt in der Sichtstruktur der fragend-entwickelnde Unterricht (72 %), während das kooperative Lernen/Gruppenarbeit nur in 12 % der Fälle zu beobachten ist. Die Unterrichtsthemen sind überwiegend von aktueller Relevanz, es werden aber nur gelegentlich Bezüge zur Aktualität der Fälle/Ereignisse hergestellt. Von insgesamt 30 Fachkonzepten werden durchschnittlich 9 in den Unterrichtsstunden angesprochen. Dabei dominieren Fachkonzepte zur politischen Ordnung wie Staat (82 %). Die politischen Entscheidungsebenen wurden nicht angesprochen. Das Komplexitätsniveau des fachlichen Unterrichtsgesprächs wurde mit durchschnittlich 15 Aussagen zum politischen Fachinhalt festgestellt. Die fachlichen

Aussagen der Lernenden liegen zu 71 % auf Faktenniveau, zu 27 % auf Zusammenhangsniveau und zu 2 % auf Konzeptniveau (ebd., 206ff).

Hinsichtlich der kognitiven Aktivierung sind die Hinweise bedeutsam, dass die aktuellen Ereignisse selten im Sinne eines kontextspezifischen Kompetenzaufbaus (Weißeno 2015) genutzt und stattdessen abstrakte Lerninhalte vermittelt werden. Eine derartige Institutionenkunde beeinträchtigt die kognitive Aktivierung genauso wie die geringe Vernetzung der fachlichen Begriffe. Dass nur äußerst selten (2 %) ein komplexes Vernetzungsniveau beim Aufbau eines Fachkonzepts zu beobachten ist, weist darauf hin, dass ein vernetzter Wissensaufbau kaum stattfindet. Denn „in der Fachsprache wird um klare und möglichst präzise Begriffe gerungen. Nur wenn die Schüler/innen erkennen, welche Begriffe sich zu Konzepten zusammenfassen lassen, können sie Wissen in seine Begriffe zerlegen und prüfen. Hierfür bilden Fachkonzepte und Begriffe die erforderlichen kognitiven Wissensseinheiten“ (Weißeno 2018, 215). Zu diagnostizieren ist nach dieser Studie eine wenig gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, die kaum kognitiv aktiviert.

Dass der Politikunterricht wenig qualitativ zu sein scheint, bestätigen zwei weitere Studien. Sie haben die Einschätzungen der Schüler/innen zu den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts erhoben. Das Sample der dritten, hier vorgestellten Studie (Weißeno/Landwehr 2015b) besteht aus 1260 Schüler/innen der 9. und 10. Klassen in Realschulen und Gymnasien. 52 Klassen nahmen teil. Die soziale Eingebundenheit der Schüler/innen, d.h. die positive Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, hängt zu .56 ($p < .001$) mit der kognitiven Aktivierung zusammen. Sie zeigt aber keinen empirisch signifikanten Zusammenhang mit der Leistung. Im Unterschied dazu weist die kognitive Aktivierung einen kaum interpretierbaren schwachen Effekt auf die Leistung auf. In einer weiteren Teilstudie (Weißeno/Landwehr 2015a) mit demselben Datensatz und anderen Indikatoren ist die konstruktive Unterstützung wiederum nicht mit der Lernleistung assoziiert. Realschüler/innen berichten weniger Aktivierung als Gymnasiast/innen.

Die Mädchen profitieren etwas mehr von der von ihnen wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit als die Jungen. Ansonsten weist die Geschlechtszugehörigkeit keinen Effekt auf die Leistung aus. Eine Annahme hierzu ist, dass der Politikunterricht kaum Gelegenheiten zu geschlechtsspezifischer Differenzierung bietet. Insgesamt offenbaren die Ergebnisse ein Potenzial für einen qualitativ vollen und effektiven Unterricht. Wenn die kognitive Aktivierung die bedeutsamste leistungsrelevante Qualitätsdimension ist, besteht Nachholbedarf.

Während in dieser Studie die Skalen zu den Tiefenstrukturen von ICCS (2009) übernommen wurden, erfolgte die vierte Studie mit adaptierten Skalen

aus PISA (2009) und KESS 8. Denn das o.g. Ergebnis könnte von den Fragebatterien beeinflusst sein. Das Sample der vierten Studie (Weißeno u.a. 2017) besteht aus 1293 Schüler/innen der 9. Klassen in Realschulen. 63 Klassen aus 25 Schulen nahmen an dieser Untersuchung teil. Die Skalen zur kognitiven Aktivierung, konstruktiven Unterstützung, Disziplin im Unterricht und diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft (Erkennen von Lernfortschritten) sind wiederum intern konsistent. Erkennbar ist eine positive Einstellung zu diesen Tiefenstrukturen. Zwischen der Disziplin im Unterricht (Klassenführung) und der kognitiven Aktivierung sowie konstruktiven Unterstützung besteht hier jeweils eine geringe, zur diagnostischen Kompetenz eine mittlere Beziehung. Die kognitive Aktivierung korreliert hoch mit konstruktiver Unterstützung und moderat mit diagnostischer Kompetenz, die wiederum hoch mit der konstruktiven Unterstützung korreliert.

In der Studie zeigen sich keine Effekte der vier Skalen zu den Tiefenstrukturen auf das individuelle Lernergebnis. Des Weiteren sind die Effekte des Geschlechts, Migrationshintergrunds und der Bücherfrage in dem Modell gleichfalls nicht signifikant. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) als Maß der relativen Übereinstimmung der Schüler/innen einer Klasse ist mit .003 äußerst gering. Dies bedeutet, dass nur 0,3 % der Gesamtvarianz der Leistung auf Unterschiede zwischen Klassen zurückgeführt werden können. Auch Unterschiede zwischen Klassen wirken sich nicht auf die mittlere Lernleistung der Klassen aus. Es gibt in der vorliegenden Studie gar keinen Hinweis mehr darauf, dass der Politikunterricht in der 9. Klasse Realschule in Baden-Württemberg in der Schülerperzeption lernförderlich ist. In der Realschule scheint das Memorieren von Fakten im Vordergrund zu stehen.

3. Ausblick

Die vier vorgestellten Studien haben die Qualität des Politikunterrichts belastbar überprüft. Die Tiefenstrukturen entfalten keine prädiktive Wirkung. Der Politikunterricht fordert möglicherweise zu wenig zum Nachdenken, Problemlösen und Bewältigen neuer Aufgaben heraus. Ein hohes Faktenniveau und das Memorieren für Klassenarbeiten sind nicht kognitiv aktivierend. Geringe Anforderungen führen nicht zu nachhaltigem Lernen. Qualität erfordert neue Ausbildungskonzepte, die konzeptuellen Wissensaufbau und kognitive Aktivierung berücksichtigen. Der ernüchternde Befund in der Zusammenschau ist, dass der Politikunterricht ein Qualitätsproblem hat.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (2017a): Dimensionen des politischen Mindsets. Politisches Wissen und Argumentieren. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S.77–111.
- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (2017b): Zukunftsfragen. In: Abs, Hermann Josef/ Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster. S. 354–364.
- Abs, Hermann Josef u.a. (2017): Einleitung. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S.9–26.
- Deimel, Daniel/Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): Erfahrungen der Jugendlichen. Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S.255–278.
- Baumert, Jürgen u.a. (2004): Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, S. 314–354.
- Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster.
- Detjen, Joachim u.a. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Berlin.
- Gagel, Walter/Grammes, Tilman/Unger, Andreas (Hrsg.) (1992): Politikdidaktik praktisch – Ein Videobuch. Schwalbach.
- Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen.
- Grammes, Tilman/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1993): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Wiesbaden.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett-Kallmeyer.
- Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (1998): Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen.
- Kunter, Mareike u.a. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- Kunter, Mareike/Ewald, Silvia (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, Nele u.a. (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster, S.9–32.

- Lotz, Miriam (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden.
- Manzel, Sabine/Gronostay, Dorothee (2013): Videografie im Politikunterricht. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In: Riegel, Ulrich/Macha, Klaas (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster, S. 198–215.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.
- Richter, Dagmar (2000) (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Weinheim/München.
- Weißeno, Georg u.a. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara (2015a): Effektiver Unterricht über die Europäische Union – Ergebnisse einer Studie zur Schülerperzeption von Politikunterricht. In: Oberle, Monika (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 99–109.
- Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara (2015b): Knowledge about the European Union in political education. What are the effects of motivational predispositions and cognitive activation? In: McGill Journal of Education, 2-3/2015, S. 413–432.
- Weißeno, Georg (2015): Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In: Weißeno, Georg/ Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden, S. 3–20.
- Weißeno, Georg u.a. (2017): Sind die Lernumgebungen im Politikunterricht lernförderlich? Eine Studie zu den Tiefenstrukturen. In: Mittnik, Philipp (Hrsg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. Innsbruck, S. 9–21.
- Weißeno, Georg (2018): Die politische Fachsprache im qualitätsvollen Politikunterricht. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Wirksamer Politikunterricht. Baltmannsweiler, S. 210–220.
- Ziemes, Johanna F. u.a. (2017): Dimensionen des politischen Mindsets. Institutionenbezogene Einstellungen. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S. 161–204.